

# AVALIAÇÃO DO ESTILO, PERSONALIDADE E FOCO NA ATUAÇÃO DO SUPERVISOR DE ESTÁGIOS CLÍNICOS

Luiz Fernando de Lara CAMPOS

## RESUMO

*A avaliação do supervisor de estágios em Psicologia Clínica foi a meta deste estudo. Para elaboração do perfil de atuação do supervisor, foram avaliados o tipo de personalidade, estilo e foco de cada supervisor. Foram utilizados como instrumentos o Inventário de Estilos de Supervisão e o Questionário sobre Foco e Estilo de Supervisão. Os sujeitos foram divididos em dois grupos em razão do enfoque teórico: Cognitivo-Comportamental (N=6) e Psicodinâmico (N=12). No geral, os resultados demonstraram semelhança quanto ao estilo, foco e personalidade na supervisão.*

*Palavras-chave: Supervisão Clínica; Estilo de Supervisão; Foco de Supervisão*

## ABSTRACT

*The evaluation of supervisors working on Clinical Psychology was the aim of this study. In order to elaborate the action profile of supervisors' models the type of personality, style and focus was studied. The instruments used were the Supervisor Style Inventory and Supervisory Focus and Style Questionnaire. Subjects were divided in two groups according to their theoretical approach used: Cognitive-Behavioral (N=6) and Psychodynamic (N=12). The results showed similarity in relation to style, focus, and personality.*

*Key words: Clinical Supervision; Supervision Style; Supervision Focus*

A formação do psicólogo é complexa, pois envolve aspectos não apenas da condição intelectual do estudante, mas também de um sistema de treinamento de uma habilidade específica: a capacidade terapêutica. Neste sentido, o estágio supervisionado é o principal elemento central no treinamento do futuro psicólogo, uma

vez que é neste momento que, via de regra, se tem a oportunidade de colocar em prática a maioria dos constructos teóricos estudados nos anos de formação precedente (Campos, 1989; 1994).

A literatura específica neste campo é extremamente rica em opções teóricas e práti-

cas para todos os supervisores e pesquisadores interessados na temática, mas ainda demonstra falhas quanto a sua ordem e continuidade, mesmo se considerado o acréscimo de produção e interesse nos últimos anos (Campos, 1994).

A supervisão é considerada essencial para a aprendizagem da psicoterapia (Kauderer e Herron, 1990). Talvez esta grande valência da supervisão ocorra em função de que um dos maiores desafios para supervisor e supervisionado é a aprendizagem e o ensino de Psicologia aplicada e, em especial, a prática psicoterápica (Dodds, 1986). Já Robiner e Schofield (1990) afirmam que a supervisão é a parte constante na formação do psicólogo clínico, sendo utilizada igualmente em outras áreas, como na área industrial, escolar, organizacional, entre outras. A posição sobre a supervisão tem se tornado cada vez mais crítica nos últimos anos, levando a um aumento de interesse sobre o tema (Efstation, Patton e Kardash, 1990), com uma especial preocupação com os mecanismos deste processo. Entretanto, Berg e Stone (1980) relatam que dentro da literatura, a situação sobre a validade da supervisão é ambígua, uma vez que existem relatos de trabalhos que indicam esta estratégia como elemento fundamental para a aquisição de habilidades clínicas e outros que a indicam como algo desnecessário ao processo de aprendizagem da prática clínica.

As limitações e dificuldades existentes nos estudos sobre a supervisão, tem, segundo Worthington (1984), suas raízes em três aspectos: (a) falta de uma teoria geral, abrangente sobre o processo de supervisão, (b) aplicação e generalização demasiada dos princípios da aprendizagem social (Bandura, 1977) à supervisão e (c) limitações metodológicas em razão de amostras restritas de sujeitos nos estudos realizados. A autora escreve que a supervisão é percebida como efetiva à medida que o supervisor demonstra aceitação e suporte ao supervisionado, ensinando a conceituar, intervir e outras habilidades de modo preciso. O

supervisor deve assumir diversos papéis no processo de supervisão, alternando-os diante da necessidade do supervisionado. O quadro encontrado sugere a mudança de comportamento dos supervisores para que estes se sintonizem com as necessidades de seus supervisionados.

A carência de estudos na área, a dificuldade de se modificar as práticas existentes e a dificuldade de assumir novos papéis, são aspectos que limitam a atuação do supervisor. Vale ressaltar que outra limitação emergente nesta questão é a origem do modelo de supervisão utilizado pela maioria dos supervisores, que parece estar diretamente relacionado ao modelo teórico inerente à sua prática (Bernard e Goodyear, 1992).

Campos (1989) escreve que os supervisores no Brasil ainda trabalham nos moldes do início do século, desconhecendo os avanços desta matéria, e não possuindo nenhuma formação específica e/ou complementar para o exercício da função. Deste modo, a qualidade do ensino e da supervisão fica limitada a conceitos e atitudes pessoais ao invés de um corpo coeso de princípios e objetivos, fato este que pode limitar sensivelmente a aprendizagem, a formação de atitudes e a assimilação de comportamentos éticos.

O ponto vital para esta questão parece ser o modelo de supervisão adotado pelo supervisor (Campos, 1994), uma vez que estes modelos são, em geral, baseados nas próprias teorias psicoterápicas, o que acaba por limitar seu campo de aplicação e validade.

Os modelos tradicionais ou convencionais de supervisão partem da premissa que as instruções diretas fornecidas pelo supervisor ao supervisionado são possíveis de serem executadas durante o atendimento (Feixas, 1992), fato que nem sempre é verdadeiro. Estes modelos não respeitam o supervisionado enquanto ser autônomo e auto-organizado, que está baseado em conceitos que podem permitir, ou não, compreender as próprias instruções. En-

tretanto, pouco se conhece sobre as variáveis que permeiam este processo, como fica claro nos trabalhos de Stoltemberg e Delworth (1988) e Holloway (1988), os quais afirmam que a literatura está repleta de modelos de supervisão gerados pelo senso comum e pela intuição, o que, inicialmente, foi um bom começo, mas claramente já não é suficiente face ao já conhecido. Holloway (1988) afirmou que se deve estabelecer diferenças claras entre os modelos de desenvolvimento do psicoterapeuta e o modelo de treinamento, sendo que o primeiro deve abranger as modificações que surgem no sujeito durante seu treinamento, enquanto que no segundo caso, o modelo de treinamento deve prescrever ações concretas no contexto da supervisão que facilitem as mudanças no supervisionado.

O cuidado com as limitações dos modelos é um dever do supervisor, pois como indicam Ellis, Dell e Good (1988), os modelos de supervisão, assim como as diversas teorias psicoterápicas, respondem a todas as dimensões do processo de forma separada, o que limita a validade do próprio modelo baseado nestas.

A partir da literatura, a classificação mais freqüentemente utilizada considera que os modelos de supervisão mais freqüentes estão baseados em duas posições: nas teorias psicoterápicas ou nas propostas desenvolvimentistas (Bernard e Goodyear, 1992).

Os modelos baseados nas teorias psicoterápicas tem em comum a definição do treinamento de um profissional competente a partir dos pressupostos clínicos do modelo e associar o desempenho/papel do supervisor ao papel do clínico. No modelo psicanalítico, por exemplo, a competência do profissional é verificada a partir da capacidade de estabelecer relações transferenciais e contra-transferenciais com seu cliente, de tal forma que os processos de identificação sejam claros para o terapeuta (Bernard e Goodyear, 1992).

O objetivo da supervisão é o "instrumento analítico" do supervisionado, sendo que isto seria ocorreria a partir da aprendizagem do supervisionado em escutar o paciente, compreender a sessão e elaborar as intervenções adequadas. O supervisor e o supervisionado devem conjuntamente proceder uma avaliação mútua da relação de trabalho, avaliação do progresso do paciente, reavaliação da terapêutica proposta e reconhecimento e manejo das situações que limitam a aprendizagem (Brustein e Boff, 1991).

Para Silva (1991, pg. 280), "o supervisor usará sempre um modelo de supervisão baseado em seu modelo de análise, em suas experiências de supervisão e na teoria que desenvolveu e teceu ao longo curso de sua vida...". Pela posição de Silva, o modelo de supervisão em psicanálise está e sempre estará posicionado em uma relação de caráter clínico entre supervisor e supervisionado. Esta posição parece alienar tanto supervisor como supervisionado dos avanços conquistados por outras formulações teóricas, até mesmo da própria teoria caso o supervisor não esteja sempre em dia com os avanços do seu enfoque, o que ocorre muitas vezes no Brasil. Tal situação talvez encontre explicações na visão de Brustein e Boff (1991), que postulam que o modelo de supervisão psicanalítico é transmitido de pai para filho, de geração para geração, ou seja de supervisor para supervisionado.

Para Bernard e Goodyear (1992), no enfoque comportamental, ao contrário, a competência que se objetiva, é descrita em termos do domínio dos princípios da aprendizagem (conhecimento e uso), enquanto que o papel do supervisor se direciona mais para o de professor. O supervisor atua baseado nos conceitos de comportamentos adaptados e mal-adaptados, atuando em termos de aprendizagem e contingências, conseqüentemente usando princípios e procedimentos já testados. Os autores afirmam, ainda, que não será surpresa se o supervisor comportamental for mais sistemático que os supervisores de outros enfoques na

preservação de suas metas e processo de supervisão. Certamente isto é esperado, posto que se espera um planejamento sistemático, definições operacionais, avaliações constantes e atividades similares.

Para Bootzin e Ruggill (1988), o treinamento em Terapia Comportamental deve abarcar o ensino didático em Psicologia Experimental, Teoria da Aprendizagem e Modelação ao vivo, por escrito ou vídeo-tape das habilidades clínicas, além de reforçamento e simulações, enquanto que Collins, Foster e Berler (1986), defendem a idéia de que as possibilidades do treinamento em Psicologia Comportamental são fundamentadas, principalmente, em três estratégias: treinamento baseado nas técnicas, na teoria ou no método científico. De um modo geral, dentro de uma perspectiva comportamental-cognitiva de supervisão, tanto terapia como supervisão são vistos como reeducação ou reaprendizagem (Schmidt, 1979).

No modelo rogeriano, um dos pontos primordiais do treinamento do futuro terapeuta está nas habilidades interpessoais inerentes ao exercício da psicoterapia. Tais habilidades são descritas como uma variedade de atitudes facilitadoras e de características interpessoais que devem ser desenvolvidas pelo psicoterapeuta que atua dentro desta proposta: empatia, congruência, respeito e simpatia (Lambert e Arnold, 1987). O supervisionado deve trabalhar muito para conseguir a habilidade e motivação para crescer e explorar a situação terapêutica e o seu self (Bernard e Goodyear, 1992).

Entretanto, Goodyear, Abadie e Efos (1984) afirmam que deve-se considerar que a orientação teórica dos supervisores pode pré-determinar seus comportamentos, papéis e atitudes, delineando, assim, o perfil do estilo de supervisão de uma abordagem teórica. Estes mesmos autores realizaram um estudo neste sentido, que contou com a colaboração de quatro grandes psicólogos e supervisores norte-americanos: A. Ellis (Terapia

Racional-Emotiva), C. Rogers (Abordagem Centrada na Pessoa), E. Polster (Gestalt-Terapia) e R. Ekstein (Psicanálise). Os resultados indicaram que Rogers e Polster focalizaram mais os aspectos individuais/experienciais do supervisionado e/ou seu cliente, enquanto Ekstein focalizou mais a conceitualização do caso, e Ellis, o ensino de habilidades e técnicas específicas, dados que estavam de acordo com o esperado.

Holloway e cols. (1989), ao estudarem os efeitos da orientação teórica sobre a forma de poder e envolvimento na supervisão, utilizando os dados referentes a uma supervisão sobre um mesmo caso simulado registrada em videotape, com cinco grandes teóricos/supervisores (N. Kagam, E. Polster, C. Rogers, A. Ellis e R. Ekstein) verificaram, através da análise do discurso entre supervisor e supervisionado, que os padrões de envolvimento e poder eram semelhantes aos previstos pela posição teórica de cada supervisor, indicando uma coesão interna e validando o estudo de Goodyear, Abadie e Efos (1984).

Outro estudo conduzido por Putney, Worthington e Mc Cullough (1992), comparou os efeitos da orientação teórica de supervisores e supervisionados sobre a percepção da supervisão, foi identificado que os supervisores das teorias humanista e psicodinâmica enfatizam mais o relacionamento com seus supervisionados que os supervisores comportamentais-cognitivos. Ao mesmo tempo, estes supervisores assumem mais o papel de consultor que seus colegas humanistas e psicodinâmicos, que tendem a assumir o papel de psicoterapeuta durante a supervisão. No tocante ao desenvolvimento das habilidades clínicas e estratégias de intervenção, os supervisores comportamentais-cognitivos enfatizam mais este aspecto, enquanto que os humanistas e psicodinâmicos objetivam a conceitualização da dinâmica do cliente.

A questão central é a possibilidade real de se encontrar elementos comuns a todas as

propostas teóricas que permitam uma maior eficácia das diversas estratégias de treinamento.

Desta forma, face à informações apresentadas anteriormente, o foco desta pesquisa direcionou-se para a verificação dos estilos e foco de supervisão adotados pelos supervisores de Psicologia clínica na realidade brasileira. Mais especificamente, são descritos a seguir os objetivos que nortearam a realização do presente estudo:

- a) verificar quais são os estilos de supervisão adotados;
- b) identificar as principais dimensões focalizadas pelo supervisor; e
- c) comparar supervisores que atuam em abordagens teóricas distintas (Cognitivo-Comportamental e Psicodinâmica) afim de elaborar um perfil por linha teórica.

## MÉTODO

### Sujeitos

Foram sujeitos, 18 supervisores de estágios clínicos de instituições da grande São Paulo e região, independente de linha teórica, experiência ou sexo. Os sujeitos foram determinados acidentalmente, sendo facultado o direito à não participação dos mesmos neste estudo.

Dos sujeitos-supervisores, 61% eram do sexo feminino (n=11) e 39% (n=7) do sexo masculino. Os mesmos possuíam idade média de 40,5 anos, com 13,5 anos em média de graduados, variando de 8 a 21 anos de tempo de graduação. A experiência média de supervisão era de 7,5 anos, variando entre 2 a 21 anos, sendo que, no tocante ao tipo de instituição que os sujeitos cursaram na graduação, verificou-se que 83% cursaram instituições particulares (N=15) e 17% estudaram em instituições públicas (N=3).

Em relação à formação em nível após a graduação (especialização ou pós-graduação),

a totalidade dos sujeitos referiram já terem cursado ou estarem cursando algum tipo, sendo que isto ocorreu em diversos níveis, sendo predominante o "mestrado completo" (33,33%), seguido pela "especialização completa" (27,77%), "mestrado incompleto" (22,22%), "doutorado incompleto" (11,12%) e "doutorado completo" (5,56%).

Quanto à linha teórica que os sujeitos atuam, os mesmos foram divididos em dois grandes grupos teóricos: grupo psicodinâmico e grupo cognitivo-comportamental. Dos sujeitos, 67% eram do grupo psicodinâmico (N=12) e 33% do grupo cognitivo-comportamental (N=6). Todos os sujeitos supervisionavam tendo como base seu próprio referencial teórico.

### Material

Dentre os vários instrumentos encontrados, os escolhidos referiram, segundo Bernard e Goodyear (1992), um apoio maior na literatura. Mais especificamente, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- 1- Inventário de Estilo de Supervisão: escala do tipo Likert, abrangendo 34 itens relativos aos estilos de supervisão, tais como humor, explícito, etc. Apresenta-se em duas formas equivalentes, uma para o supervisor outra para o supervisionado, tendo sido usada apenas a versão para supervisor. Possui guia de correção e foi desenvolvido por Friedlander e Ward (1984, apud Bernard e Goodyear, 1992), traduzido, revisto e adaptado por Campos (1994). Este instrumento está dividido em três categorias:

- I- **Atrativo:** relativo a um estilo de supervisão baseado na atração interpessoal, e de caráter agradável.
- II- **Sensível:** relativo a um estilo de supervisão cuja relação é sensível às necessidades do supervisionado (pessoais e/ou profissionais).

**III-Orientado para a Tarefa:** indica um caráter mais prático da supervisão, que está voltada para as tarefas a serem realizadas nos atendimentos e na eventual formação teórica complementar.

2- Questionário de Foco e Estilo de Supervisão Para Supervisores: escala tipo Likert, dividida em três partes: Personalidade (com 18 itens), Foco de Supervisão (com 20 itens) e Estilo de supervisão (com 20 itens). Possui chave para sua correção e foi desenvolvido por Yager, Wilson, Brewer e Kinnetz (1989, apud Bernard e Goodyear, 1992), traduzido, revisto e adaptado por Campos (1994). Este instrumento foi especialmente elaborado para avaliar o que o supervisor focaliza durante a supervisão e o seu estilo de supervisionar. O instrumento está dividido em três níveis:

*Sub-escala de Personalidade:*

**Afeto:** necessidade de relacionamento afetivo expressada ou desejada pelo supervisor.

**Inclusão:** necessidade de inclusão no grupo de supervisão expressada ou desejada.

**Controle:** necessidade de controle do processo de supervisão e psicoterapia expressada ou desejada.

*Sub-escala do Foco de Supervisão:*

**Processo:** supervisor focaliza a supervisão no processo e temas qualificados.

**Conceitualização:** o supervisor focaliza a supervisão sobre a conceitualização teórica da problemática do cliente.

**Personalização:** supervisor focaliza a supervisão em dimensões pessoais do supervisionado.

*Sub-escala de Estilos de Supervisão:*

**Ensino:** estilo do supervisor é didático/instrucional, ensinando habilidades ou técnicas para os seus supervisionados.

**Terapêutico:** estilo do supervisor é terapêutico/experiencial, enfocando mais aspectos dos impactos do atendimento no componente pessoal do supervisionado.

**Consultor:** estilo do supervisor é de atuação como um par do supervisionado, atuando apenas quando solicitado.

## Procedimento

O procedimento foi organizado de modo a evitar qualquer contato entre sujeitos e o pesquisador, pois desta forma o sigilo fica melhor garantido.

No primeiro momento, o pesquisador obteve a autorização das instituições de ensino para a coleta de dados. Nesta ocasião, o número de supervisores de estágios clínicos da instituição era solicitado, assim como a linha teórica de trabalho de cada um dos possíveis sujeitos, o que foi posteriormente confirmado com cada sujeito.

A seguir, um funcionário administrativo da clínica-escola era instruído para entregar os instrumentos aos supervisores. Os instrumentos foram acompanhados de uma carta do pesquisador que continha as informações sobre a pesquisa e o telefone do pesquisador para um eventual contato. O supervisor era orientado para devolver o instrumento no prazo de até 45 dias em caso de sua participação para a mesma funcionária administrativa da clínica-escola. Em caso de recusa da participação, o instrumento deveria ser devolvido, evitando que o pesquisador ficasse no seu aguardo.

Após 15 dias do prazo estipulado para retorno voluntário do instrumento, o Autor entrou em contato telefônico com as instituições para averiguar se mais algum instrumento tinha retornado. Foi garantido sigilo das informações levantadas a todos os sujeitos e instituições.

## RESULTADOS

A análise estatística<sup>1</sup> dos resultados recorreu aos *Testes de Dependência* viabilizados pelo Teste *T* de Wilcoxon e o Teste *U* de Mann-Whitney, trabalhando-se sempre ao nível de 0,05, além do Teste de Correlação de Spearman, que foi analisado dentro da mesma margem de erro que os testes anteriores (Siegel, 1956).

Embora o grupo Cognitivo-Comportamental tenha seis sujeitos e o grupo Psicodinâmico

onze, nos cálculos estatísticos o número de sujeitos varia, pois ocasionalmente os sujeitos não responderam os instrumentos de modo completo.

## INVENTÁRIO DE ESTILOS DE SUPERVISÃO

No grupo Cognitivo-Comportamental, a média verificada foi em "Atrativo" obteve a média de 4,97 pontos, em "Sensível" o resultado aferido foi 5,60 pontos e em "Orientado para a tarefa" 4,83 pontos.

**Tabela 1** - Comparação intra-grupo Cognitivo-Comportamental (N=6) nas provas de Correlação de Spearman (n=6; n.sig.= 0,05) e o Teste T de Wilcoxon ( n=6; n.sig.= 0,05) no Inventário de Estilo de Supervisão.

Comparação	r <sub>o</sub>	r <sub>c</sub>	T <sub>o</sub>	T <sub>c</sub>	Decisão
Atrativo vs. Sensível	0,87	0,71	0	0	Ho rejeitada
Atrativo vs. Orientado p/ tarefa	0,41	0,71	7	0	Ho não rejeitada
Sensível vs. Orientado p/ tarefa	0,67	0,71	1	0	Ho não rejeitada

Na tabela 1, encontra-se os resultados da comparação intra-grupo dos sujeitos cognitivo-comportamentais. No teste de correlação de Spearman, observou-se uma correlação significativa entre o desempenho dos sujeitos nas categorias "Atrativo" e "Sensível" (r<sub>o</sub>= 0,87 para r<sub>c</sub>= 0,71) enquanto que o mesmo não se observou nas comparações entre "Atrativo" e "Orientado para a tarefa" (r<sub>o</sub>= 0,41) e entre "Sensível" e "Orientado para a tarefa" (r<sub>o</sub>= 0,67). A relação entre as categorias "Atrativo" e "Sensível" demonstraram que nos itens destas subescalas, os desempenhos apresentaram a mesma tendência.

Na comparação do desempenho através do teste de Wilcoxon (Tabela 1), observou em

"Atrativo vs. Sensível" o valor igual a zero, o que levou a hipótese nula ser rejeitada (T<sub>c</sub>=0), o que significa que o desempenho dos sujeitos nestas duas categorias tendeu a ser significativamente diferente. Em "Atrativo vs. Orientado para a tarefa" a hipótese nula não foi rejeitada, com T observado igual a sete. A mesma situação ocorre em "Sensível vs. Orientado para a tarefa" onde o T observado foi igual a um, levando à não rejeição da hipótese nula.

No grupo Psicodinâmico, o estilo "Atrativo" obteve média de 4,49 pontos, enquanto que "Sensível" registrou 5,37 pontos e "Orientado para a tarefa" 4,81 pontos.

<sup>(1)</sup> Vale destacar que os testes de dependência analisam a distribuição das respostas dos sujeitos e a prova de correlação analisa a relação das respostas através dos postos.

**Tabela 2** - Comparação intra-grupo Psicodinâmico nas provas de Correlação de Spearman ( $r_c = 0,55$ , n.sig. = 0,05) e o Teste T de Wilcoxon (n.sig. = 0,05) no Inventário de Estilo de Supervisão.

Comparação	N	$r_o$	$r_c$	$T_o$	$T_c$	Decisão
Atrativo vs. Sensível	11	0,24	0,55	6,5	11	Ho não Rejeitada
Atrativo vs. Orientado p/Tarefa	11	0,68	0,55	28	11	Ho não Rejeitada
Sensível vs. Orientado	10	0,42	0,55	12	11	Ho não Rejeitada

No teste de correlação, não observou-se correlação entre o desempenho dos sujeitos nas categorias "Atrativo vs. Sensível" ( $r_o = 0,21$  para  $r_c = 0,55$ ) enquanto que na comparação entre "Atrativo vs. Orientado para a tarefa" os resultados foram correlacionais ( $r_o = 0,68$  para  $r_c = 0,55$ ), ou seja, a ordenação dos itens destas subescalas foram relacionais, apresentando a mesma tendência. Já entre "Sensível vs. Orientado para a tarefa" o desempenho observado não foi correlacional ( $r_o = 0,42$ ).

No teste de Wilcoxon, observou-se em "Atrativo vs. Sensível" o valor igual a seis e meio pontos, o que levou a hipótese nula a não ser rejeitada mais uma vez ao nível de significância

de 0,05 ( $T_c = 11$ ). Em "Atrativo vs. Orientado para a tarefa" a hipótese nula novamente não foi rejeitada, com T observado igual a 28 ( $T_c = 11$ ). A mesma situação ocorre em "Sensível vs. Orientado para a tarefa" onde o T observado foi igual a doze, levando à não rejeição da hipótese nula. Em outras palavras, na comparação entre as três categorias do instrumento, observou-se um desempenho significativamente diferente.

Na comparação inter-grupos Cognitivo-Comportamental e Psicodinâmico, não foi observada em nenhuma das comparações a rejeição da  $H_o$ , ou seja, no geral da medida não houve diferenças significativas entre os aspectos comparados.

**Tabela 3** - Comparação inter-grupos Cognitivo-Comportamental (N=6) e Psicodinâmico (N=11) na prova do Teste U de Mann-Whitney ( $\alpha = 0,05$ , prova bicaudal) no Inventário de Supervisão.

Aspecto	$U_o$	$U_c$	Decisão
Atrativo	26	13	Ho não rejeitada
Sensível	28	13	Ho não rejeitada
Orientado	31	13	Ho não rejeitada

### QUESTIONÁRIO SOBRE FOCO E ESTILO DE SUPERVISÃO

Os sujeitos do grupo Cognitivo-Comportamental obtiveram dentro de "Personalidade" uma pontuação mais elevada em "Afeição" (103 pontos.), sendo que em "Inclusão" e "Controle" foi observado um total de 77 pontos para ambas categorias.

Quanto ao "Foco de supervisão" observado, no grupo Cognitivo-Comportamental o mais

pontuado foi o referente à "Conceitualização" com 83 pontos, enquanto que em "Processo", o total observado foi de 67 pontos. Em "Personalização", registrou-se o total de 60 pontos.

Em relação ao "Estilo" de supervisão oferecido, os sujeitos do grupo Cognitivo-Comportamental obtiveram maior pontuação em "Terapêutico", com um total de 82 pontos, enquanto que no estilo "Ensino", este grupo obteve o total de 72 pontos.

**Tabela 4** - Comparação intra-grupo Cognitivo-Comportamental (GC) nas provas de Correlação de Spearman ( N=6,  $r_c = 0,71$ , n.sig.= 0,05) e o Teste T de Wilcoxon (n.sig.= 0,05) no Questionário sobre Foco e Estilo de Supervisão.

Dimensão	Aspecto	$R_o$	N	$T_o$	$T_c$	Decisão
Personalidade	Afeição vs. Inclusão	0,07	6	0	0	Ho rejeitada
	Afeição vs. Controle	-0,10	6	1	0	Ho não rejeitada
	Inclusão vs. Controle	-0,18	6	8	0	Ho não rejeitada
Foco	Processo vs. Conceitualizar	0,70	6	2	0	Ho não rejeitada
	Processo vs. Personalização	0,75	3	—	—	Cálculo inviável
	Conceitualizar vs. Personalização	0,70	5	0	0	Ho rejeitada
Estilo	Ensino vs. Terapêutico	0,81	3	—	—	Cálculo inviável
	Ensino vs. Consultor	0,88	5	1	0	Ho não rejeitada
	Terapêutico vs. Consultor	0,75	3	—	—	Cálculo inviável

Na Tabela 4, encontra-se os resultados da comparação intra-grupo dos sujeitos cognitivo-comportamentais. Em “Personalidade”, observou-se um desempenho não correlacional dos sujeitos nas subcategorias “Afeição” e “Inclusão” ( $r_o=0,07$  para  $r_c= 0,71$ ) enquanto que o mesmo se observou nas comparações entre “Afeição” e “Controle” ( $r_o = -0,10$ ) e entre “Inclusão” e “Controle” ( $r_o = -0,18$ ). Não sendo as correlações significantes, pode-se dizer que são dimensões distintas entre si.

Na comparação do desempenho dos sujeitos nas três subcategorias desta dimensão, se observou em “Afeição vs. Inclusão” o valor igual a zero, o que levou a hipótese nula ser rejeitada ( $T_c=0$ ), o que significa que o desempenho dos sujeitos nestas duas categorias foi significativamente diferente. Em “Afeição vs. Controle” a hipótese nula não foi rejeitada, com T observado igual a um ( $T_o = 1$  para  $T_c=0$ ), sendo que “Inclusão vs. Controle” o T observado foi igual a oito, levando à não rejeição da hipótese nula ( $T_c=0$ ).

Em “Foco de Supervisão”, observou-se um desempenho dos sujeitos nas categorias “Processo vs. Conceitualização” não correlacional ( $r_o = 0,70$  para  $r_c = 0,71$ ), enquanto “Processo vs. Personalização” o resultado observado ( $r_o = 0,75$ ) indicou um desempenho correlacional. Em “Conceitualização vs. Personalização” o  $r_o$  foi igual a 0,70, de forma que o desempenho dos sujeitos não foi correlacional.

Na comparação do desempenho dos sujeitos nas três subcategorias desta dimensão, observou-se em “Processo vs. Conceitualização” o valor igual a dois, o que levou a hipótese nula a não ser rejeitada ( $T_c=0$ ). Em “Processo vs. Personalização” o cálculo foi inviabilizado. Em “Conceitualização vs. Personalização” o T observado foi igual a zero, levando à rejeição da hipótese nula, o que significa que o desempenho dos sujeitos nesta subcategoria foi significativamente diferente.

Em “Estilo de Supervisão”, observou-se um desempenho correlacional nos três testes

realizados: "Ensino vs. Terapêutico" ( $r_o=0,81$ ), "Ensino vs. Consultor" ( $r_o=0,88$ ) e "Consultor vs. Terapêutico" ( $r_o=0,75$ ).

Na comparação do desempenho dos sujeitos nas três subcategorias desta dimensão, se observou em "Ensino vs. Terapêutico" a inviabilização do cálculo. Em "Ensino vs. Consultor" a hipótese nula não foi rejeitada, com T observado igual a um ( $T_c=0$ ). A inviabilização do cálculo ocorreu novamente em "Consultor" e "Terapêutico".

No grupo Psicodinâmico, em "Personalidade", o tipo predominante foi "Afeição" com um total de 183 pontos., sendo que em "Inclusão", observou-se o total de 154 pontos e em "Controle" anotou-se o total de 172 pontos.

Quanto ao "Foco da Supervisão" observado no grupo Psicodinâmico, o mais referido foi "Processo" com 138 pontos, sendo que "Conceitualização" registrou 157 pontos e "Personalização" 132 pontos.

No "Estilo" de supervisão adotado, "Consultor" obteve o maior número de pontos (185 pontos), enquanto que "Ensino", atingiu um total de 176 pontos e "Terapêutico", 177 pontos.

Na Tabela 5, são apresentados os resultados da comparação intra-grupo Psicodinâmico. Em "Personalidade", observou-se um desempenho dos sujeitos nas subcategorias "Afeição" e "Inclusão" não correlacional ( $r_o=$  zero para  $r_c=0,55$ ), o mesmo se observado nas comparações entre "Afeição" e "Controle" ( $r_o=-0,01$ ) e entre "Inclusão" e "Controle" ( $r_o=0,34$ ). Na comparação do desempenho dos sujeitos nos vários aspectos, observou-se que nenhuma comparação foi rejeitada.

Em "Foco de Supervisão", o desempenho dos sujeitos nas categorias "Processo vs. Conceitualização" não foi correlacional ( $r_o=0,20$  para  $r_c=0,55$ ), enquanto "Processo vs. Personalização" o resultado observado ( $r_o=0,69$ ) indicou um desempenho correlacional. Em "Conceitualização vs. Personalização" o  $r_o$  foi igual a 0,35, de forma que o desempenho dos sujeitos não foi correlacional.

Na comparação do desempenho dos sujeitos em dois aspectos desta dimensão, observou-se em a não rejeição da  $H_o$ , sendo que na comparação entre "Conceitualizar vs. Personalização" o resultado encontrado foi significativo para a rejeição da  $H_o$ .

**Tabela 5** - Comparação intra-grupo Psicodinâmico (GD) nas provas de Correlação de Spearman ( $N=11$ ;  $r_c=0,55$ , n.sig. = 0,05) e o Teste T de Wilcoxon (n.sig. = 0,05) no Questionário sobre Foco e Estilo de Supervisão (QFES).

Dimensão	Aspecto	$R_o$	N	$T_o$	$T_c$	Decisão
Personalidade	Afeição vs. Inclusão	0,00	11	12,5	11	$H_o$ não rejeitada
	Afeição vs. Controle	0,01	10	18	8	$H_o$ não rejeitada
	Inclusão vs. Controle	0,34	9	9	6	$H_o$ não rejeitada
Foco	Processo vs. Conceitualizar	0,20	9	10,5	6	$H_o$ não rejeitada
	Processo vs. Personalização	0,69	10	20	8	$H_o$ não rejeitada
	Conceitualizar vs. Personalização	0,35	10	5,5	8	$H_o$ rejeitada
Estilo	Ensino vs. Terapêutico	0,30	8	10	4	$H_o$ não rejeitada
	Ensino vs. Consultor	0,27	11	23,5	11	$H_o$ não rejeitada
	Terapêutico vs. Consultor	0,73	10	22	8	$H_o$ não rejeitada

Em “Estilo de Supervisão”, observou-se um desempenho não correlacional em “Ensino vs. Terapêutico” ( $r_o = 0,30$ ), o mesmo ocorrendo em “Ensino vs. Consultor” ( $r_o = 0,27$ ). Em “Consultor e Terapêutico” o desempenho dos sujeitos foi correlacional ( $r_o = 0,73$  para  $r_c = 0,55$ ).

Na comparação do desempenho dos sujeitos nos três aspectos desta dimensão, foi observado um T sempre superior ao valor crítico, resultando na não rejeição de  $H_o$  em todos os casos, vale dizer que houve similaridade de desempenho em todos eles.

Na comparação intergrupo, na dimensão “Personalidade”, as comparações entre as três subcategorias indicou um valor não significativo,

ou seja, a hipótese nula não foi rejeitada, de forma que o desempenho dos grupos foi semelhante.

Na dimensão “Foco de Supervisão”, as comparações efetuadas não indicaram uma diferença significativa para a rejeição da  $H_o$ , indicando a semelhança entre os dois grupos no tocante ao seu desempenho.

Já em “Estilo de Supervisão”, a comparação do desempenho inter-grupos resultou na rejeição da  $H_o$  em duas comparações “Ensino” ( $U_o = 9$  para  $U_c = 13$ ) e “Consultor” ( $U_o = 12$  para  $U_c = 13$ ), ou seja, o desempenho dos grupos nestas duas categorias foi significativa.

**Tabela 6** - Comparação inter-grupos Cognitivo-Comportamental (N = 6) e Psicodinâmico (N = 11) na prova do Teste U de Mann-Whitney ( $U_c = 13, \alpha = 0,05$ , prova bicaudal) no Questionário sobre Foco e Estilo de Supervisão (QFES).

Dimensão	Aspecto	$U_o$	$U_c$	Decisão
Personalidade	Afeição	25	13	$H_o$ não rejeitada
	Inclusão	27	13	$H_o$ não rejeitada
	Controle	16	13	$H_o$ não rejeitada
Foco	Processo	27	13	$H_o$ não rejeitada
	Conceitualizar	27	13	$H_o$ não rejeitada
	Personalização	21	13	$H_o$ não rejeitada
Estilo	Ensino	9	13	$H_o$ rejeitada
	Terapêutico	14	13	$H_o$ não rejeitada
	Consultor	12	13	$H_o$ rejeitada

## DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Um dos pontos mais relevantes na supervisão é o estilo e foco que cada supervisor adota uma vez que esta característica é relacionada, sem dúvida, ao modelo de supervisão que norteia a conduta do supervisor, e irá caracterizar o tipo

de relação estabelecida entre supervisor e supervisionado (Campos, 1994).

Na avaliação dos resultados do grupo Cognitivo-Comportamental, os cálculos estatísticos indicaram apenas uma diferença significativa entre os estilos “Atrativo” e “Sensível”, sendo que o maior desempenho dos sujeitos

em "Sensível" parece ser a origem desta diferença, embora a correlação observada neste mesma análise sugira que a diferença ocorra em termos da distribuição das respostas e não da sua ordenação.

Esta maior ênfase em "Sensível", indica que a preocupação central do supervisor talvez seja a de fornecer suporte ao seu supervisionado, de modo a caracterizar um estilo de supervisão de caráter suportivo, embora não se possa discriminar se este suporte ocorra na área afetiva ou técnica. Um suporte na área afetiva do supervisionado, por exemplo, não seria tão considerado como mais adequado, pois acabaria transformando a supervisão em psicoterapia, enquanto que um suporte técnico, através do ensino de uma nova habilidade ou técnica poderia ser classificado como coerente com o teoricamente determinado, ou seja, em uma relação de caráter pedagógico. Esta posição vai ao encontro ao do que postulam Ellis, Dell e Good (1988), de modo que a função suportiva no processo supervisionado, ocorre de tal forma que, a princípio, este estilo de supervisão objetiva mais os aspectos de suporte pessoal ao supervisionado.

Entretanto, vale ressaltar que este instrumento não permitiu discriminar o tipo e o foco de suporte fornecido aos supervisionados, embora Mead (1990) indique que os supervisionados iniciantes preferam e solicitem mais este tipo de supervisão, seja de caráter técnico ou pessoal. Talvez este dado seja relativo ao tipo de supervisionado que os sujeitos supervisionam, que são iniciantes em termos de sua prática psicoterápica, o que explicaria o tipo de supervisão fornecida.

No grupo Psicodinâmico, não se observou o predomínio de nenhum dos estilos de supervisão. Os sujeitos parecem mesclar pontos-chaves de todos os estilos, sem contudo indicar qual o estilo que mais seria pertinente ao seu modelo, embora isto contrarie a tendência encontrada na literatura, onde se sugere uma preferência maior pelos estilos de caráter "Sen-

sível" e/ou "Atrativo", uma vez que um dos principais objetivos da supervisão neste enfoque seja fornecer apoio emocional ao supervisionado através do estabelecimento dos vínculos transferenciais e contra-transferenciais que permitiriam ao supervisor auxiliar o supervisionado a identificar suas reações emocionais e, assim poder ajudar efetivamente o cliente (Brunstein e Boff, 1991).

Deste modo, pode-se levantar duas hipóteses para a não identificação do estilo predominante de supervisão nos sujeitos do grupo Psicodinâmico. A primeira se baseia na premissa de que o instrumento não permitiu a discriminação dos pontos relevantes e a segunda de que os sujeitos não possuem um modelo de supervisão suficientemente estruturado, o que parece ser mais pertinente, posto que são muito poucas as oportunidades de formação específica para supervisão. Além disso, no conjunto dos dados, a primeira possibilidade parece poder ser realmente descartada, uma vez que sua validade foi comprovada no estudo do grupo Cognitivo-Comportamental, além do fato da literatura indicar sistematicamente a validade deste instrumento (Bernard e Goodyear, 1992).

As respostas sugerem que a segunda hipótese seja a mais viável, uma vez que o modelo de supervisão adotado pelos sujeitos pode não estar suficientemente estruturado, mesmo que estes partam, preferencialmente, de três critérios de condução da supervisão relacionados ao campo teórico psicoterápico: raciocínio clínico, experiência clínica e teoria psicoterápica propriamente dita (Campos, 1994).

Na avaliação do desempenho inter-grupos, não se verificou nenhuma diferença significativa entre os estilos de supervisão mensurados. Este resultado indica um perfil semelhante entre os sujeitos de ambos os grupos, que utilizavam igualmente os estilos de supervisão.

A necessidade das relações transferenciais e contra-transferenciais surgirem para facilitar o bom andamento do processo

psicoterápico são pressupostos teóricos do modelo de base psicanalítica, de forma que este aspecto justificaria uma maior ocorrência do estilo de supervisão "Atrativo" no grupo Psicodinâmico, pois facilitaria igualmente a condução da supervisão. Entretanto, esta maior ênfase não ocorreu, reforçando as questões relativas aos aspectos da qualidade e nível de formação dos modelos de supervisão dos sujeitos.

Esta proximidade pode ser muito bem explicada pela ausência de formação específica para esta função por parte dos sujeitos, tanto do ponto de vista formal como informal, de modo que a premissa de Campos (1989) na qual os supervisores parecem atuar baseados no bom senso e em práticas fundamentadas em suas experiências pessoais pode ser aqui novamente confirmada. Entretanto, seria de muita valia que os instrumentos fossem avaliados em outros contextos, afim de verificar sua validade.

O Questionário sobre o Foco e Estilo de Supervisão foi elaborado para avaliar o que o supervisor focaliza durante a supervisão e o seu estilo de supervisionar. No grupo Cognitivo-Comportamental, a personalidade dos sujeitos foi mais voltada para a necessidade de "Inclusão" e "Controle" do que de "Afeição". Como os sujeitos deste modelo não indicam a necessidade de uma relação afetiva como pré-requisito do processo, pode-se afirmar que os resultados refletem o esperado. Além disso, já nos estilos de supervisão relatados anteriormente, os sujeitos do grupo Cognitivo-Comportamental indicavam uma maior tendência em fornecer suporte aos supervisionados do que estabelecerem estilos mais atrativos de supervisão, o que reforça esta posição, sendo que o estilo suportivo fornecido, que fora anteriormente identificado, parece ocorrer mais na esfera da área técnica e científica, do que no campo emocional.

Quanto ao Foco de Supervisão, os resultados apontam para uma maior direcionalização do processo de supervisão na "Personalização" do que em relação a "Conceitualização" ou "Processo". As limitações da amostra limitaram

as provas estatísticas, inviabilizando a análise do desempenho dos sujeitos no aspecto foco, pois com uma amostra restrita pela eliminação dos pares com resultados iguais, os valores observados poderiam indicar a rejeição da hipótese, levando a um viés do erro tipo I em estatística. Deste modo, é interessante notar que, o desempenho dos sujeitos na categoria que teve o cálculo inviabilizado, foi correlacional, de modo que os sujeitos responderam de forma muito semelhante em termos da ordenação dos itens, ou seja o supervisor com maior ênfase em uma mesma categoria foi também o com maior ênfase em outra, mostrando assim um foco mais generalista e pouco desenvolvido. O foco que parece predominar é "Personalização", mais voltado para as necessidades do supervisionado, o que já fora apontado anteriormente.

O limite de análise estatística ocorreu também na categoria Estilo de Supervisão que, apesar da inviabilização da prova T de Wilcoxon em duas das três comparações, teve o desempenho correlacional em todas as comparações. Apenas em "Ensino vs. Consultor" o cálculo estatístico foi possível, mas a diferença encontrada não pode ser considerada significativa. O modelo de supervisão foi parcialmente identificado, sugerindo um supervisor com uma Personalidade mais voltada para a "Inclusão" ou "Controle", com um foco de supervisão talvez mais voltado para a "Personalização" do processo e com um Estilo de Supervisão muito pouco definido ou muito variado.

No grupo Psicodinâmico pode-se observar um perfil igualmente não definido. Em Personalidade, todas as dimensões comparadas indicaram resultados não significantes, demonstrando que os modelos de supervisão utilizados são muito semelhantes, o que não era esperado, pois a possibilidade das relações transferenciais e contra-transferências ocorrem parecem ser maiores quando favorecidas pelo supervisor (Brunstein e Boff, 1991) e deveriam predominar neste grupo. A personalidade do supervisor do grupo Psicodinâmico contraria os dados obtidos no instrumento anterior, que

indicaram um estilo de supervisão mais baseado nas relações interpessoais (Bernard e Goodyear, 1992), fato que está mais de acordo com a literatura a respeito das relações interpessoais neste enfoque. Quanto ao Foco da Supervisão, observou-se nas comparações entre as dimensões, a diferença significativa apenas entre "Personalização" e "Conceitualizar".

Ao contrário do que os dados têm demonstrado até o momento, onde os sujeitos do grupo Psicodinâmico tendem a utilizarem mais estratégias ou condutas voltadas para o pessoal do supervisionado, a diferença encontrada deve-se a um menor desempenho dos sujeitos nesta categoria, de modo que esta situação acabe por contrariar os resultados anteriores, ou mesmo a própria literatura (Bernard e Goodyear, 1992). Neste instrumento, os sujeitos parecem fornecer um menor suporte aos seus supervisionados apontado no Inventário de Estilos de Supervisão.

Entretanto, deve-se lembrar que os resultados são oriundos de instrumentos diferentes, que talvez não contemplem com a mesma ênfase os mesmos aspectos, fato que justificaria diferença. As limitações dos instrumentos aqui utilizados são fortes, principalmente no que tange à sua utilização na realidade brasileira, cujo processo de formação do psicólogo é substancialmente diferente da realidade norte-americana, onde os instrumentos foram criados. Além deste fato, cabe salientar que, embora os modelos teóricos que deram base para a criação do instrumento sejam semelhantes, os conceitos avaliados nos instrumentos apresentam diferenças, de modo que esta seria um fato explicativo dos resultados observados, o que limitaria a validade deste estudo. Entretanto, sua utilização conjunta é comum em pesquisas realizadas nos Estados Unidos da América (Bernard e Goodyear, 1992).

Uma outra hipótese é a que o suporte fornecido aos supervisionados neste enfoque seja mais restrito, por exemplo, à área afetiva,

convergingo aos aspectos pessoais do supervisionado que são pertinentes ao processo psicoterápico, o que encontraria apoio na posição de Machado (1991) e Schestatsky (1991), que restringem a atuação do supervisor, mesmo nos moldes de um psicoterapeuta, ao limite do supervisionado.

A tendência para "Conceitualizar" é um foco de supervisão que parece ser secundário na literatura, pois esta habilidade parece decorrer diretamente da formação do supervisionado que inclui três aspectos: análise pessoal, supervisão e formação teórica. Esta relação parece extremamente íntima, pois a análise pessoal tem como um de seus principais objetivos promover o aumento da habilidade do analista em conduzir a terapia e se tornar mais sensível aos aspectos contra-transferenciais (Wampler e Strupp, 1976). Neste sentido, Brunstein e Boff (1991) indicam que um dos principais objetivos da supervisão é o de incrementar o instrumento analítico do supervisionado, o que apoia a idéia da grande valia do processo psicoterápico como método de formação do psicanalista.

A ênfase na conceitualização talvez seja mais determinada por uma má formação teórica anterior dos supervisionados, do que como um foco obrigatório da supervisão. Esta hipótese torna-se viável quando compreendida a partir da proposta de Holloway (1988), que demonstrou as dificuldades de atuação dos supervisionados que, por má formação teórica anterior, não atuavam corretamente por não possuírem as estruturas cognitivas mínimas para o exercício desta atividade.

Em relação ao estilo de supervisão dos sujeitos, não se verificou um que fosse dominante no grupo Psicodinâmico, o que contraria o proposto (Bernard e Goodyear, 1992), sugerindo que talvez os estilos adotado sejam alterados, modificando-se em função das necessidades percebidas durante a própria supervisão, como, por exemplo, na remediação das falhas teóricas de conceitualização em um momento no qual o estilo é "Ensino".

Entretanto, parece ser mais viável que a ausência de formação dos sujeitos leve a uma ampla variedade de formas de atuação, uma vez que cada sujeito acabou criando um estilo único, a partir de dois fatores fundamentais: seu enfoque psicoterápico e sua experiência pessoal enquanto supervisionado, supervisor e psicólogo clínico.

Na comparação inter-grupos, as semelhanças verificadas foram maiores do que as diferenças encontradas, uma vez que em Personalidade, ambos os grupos tiveram um desempenho semelhante em todas as comparações realizadas, demonstrando a grande semelhança entre os grupos.

Na categoria Foco da Supervisão, novamente o desempenho dos dois grupos não diferiu significativamente, indicando para um foco semelhante independente do enfoque teórico.

Em Estilo de Supervisão, foram observadas diferenças significantes entre os grupos nas dimensões "Ensino" e "Consultor". Este resultado sugere que ambos os grupos priorizam um estilo de supervisão específico, uma vez que o grupo Cognitivo-Comportamental parece ser mais voltado para "Ensino" e o grupo Psicodinâmico mais direcionado para "Consultor".

O resultado vai de encontro à posição encontrada na literatura, pois o supervisor da área cognitiva-comportamental é relatado como um supervisor de estilo voltado mais para o "Ensino", enquanto que o supervisor da área psicodinâmica seria mais "Terapêutico". Vale lembrar que esta situação ocorre quando o supervisor não utiliza de um modelo desenvolvimentista de supervisão, atuando com base psicoterápica.

A semelhança entre os grupos na maioria das provas estatísticas pode ser compreendida à luz dos elementos comuns que os grupos possuem. Ambos os modelos enfatizam principalmente o aspecto profissional em suas supervisões, indicando a grande importância dos modelos fornecidos direta ou indiretamente pelo supervisor (Bandura, 1977).

São necessários estudos para investigar as razões pelas quais o aspecto profissional é o mais enfatizado que as outras categorias, uma vez que as demais habilidades são igualmente importantes, o que sugere que a formação precedente instrumentaliza o supervisionado apenas no aspecto cognitivo, não facilitando a assimilação de atitudes, aprendizagem de habilidades e aprendizagem de comportamentos profissionais necessários à prática psicoterápica.

Os papéis do supervisor não estão claramente determinados, com o supervisor atuando em vários papéis, semelhantes ao de professor (Ensino), de terapeuta e de consultor.

Seria de muita valia a realização de uma ampla investigação que avaliasse os fatores que levam a uma não determinação dos estilos (papéis) do supervisor, principalmente com a utilização de outros instrumentos existentes.

O perfil elaborado permite indicar a semelhança entre o modelo de supervisão dos dois enfoques teóricos aqui considerados, sendo eminentemente uma supervisão de caráter suportivo, tanto na área técnico-científica para o grupo Cognitivo-Comportamental quanto na área emocional do supervisionado para o grupo Psicodinâmico.

Os dados, no geral, apontam para um estado de estagnação nas condições teóricas, técnicas, institucionais e científicas da supervisão na realidade brasileira, uma vez que o observado contraria a tendência de utilização de modelos alternativos de supervisão, principalmente os de base desenvolvimentistas.

## REFERÊNCIAS

- BANDURA, A. (1977)-*Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- BERG, K.S. e Stone, G.L. (1980)-Effects of Conceptual Level and Supervision Structure on Counselor Skill Development. *Journal of Counseling Psychology*, 27(5): 500-509.

- BERNARD, J.M. e Goodyear, R.K. (1992)- ***Fundamentals of Clinical Supervision***. Boston: Allyn e Bacon.
- BOOTZIN, R.R. e Ruggill, J.S. (1988)-Training Issues in Behavior Therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **56**(5): 703-709.
- BRUNSTEIN, B.e Boff, T.B.(1991)- Ética e Supervisão. Em Mabilde, L.C.[Org.]- ***Supervisão em Psiquiatria e em Psicoterapia Analítica***. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto.
- CAMPOS, L.F.L. (1989)- ***Supervisão Clínica: Um Instrumento de Avaliação do Desempenho Clínico***. Dissertação de Mestrado, PUCAMP, Campinas.
- \_\_\_\_\_ (1994)-***Supervisão em Psicologia Clínica: Normas, Critérios e Modelos de Supervisão***. Tese de Doutorado, IPUSP, S. Paulo.
- COLLINS, F. L. Jr.; Foster, S.L. e Berler, E.S. (1986)- Clinical Training Issues for Behavioral Psychology. ***Professional Psychology: Research and Practice***, **17**(4):301-307.
- DODDS, J.B.(1986)- Supervision of Psychology Trainees in Field Placements. ***Professional Psychology: Research and Practice***, **17**(4):296-300.
- EFSTATION, J.F.; Patton, M.J. e Kardash, C.M.(1990)- Measuring the Working Alliance in Counselor Supervision. ***Journal of Counseling Psychology***, **37**(3):322-329.
- ELLIS, M.V. ;Dell, D.M. e Good, G.E.(1988)-Counselor Trainees' Perceptions of Supervisor Roles: Two Studies Testing The Dimensionality of Supervision. ***Journal of Counseling Psychology***, **35** (3):315-324.
- FEIXAS, G.(1992)-A Constructivist Approach to Supervision : Some preliminar Thoughts. ***International Journal of Personal Construct Psychology***, **5**:183-200.
- GOODYEAR, R.K.; Abadie, P.D. e Efos, F.(1984)-Supervisory theory Into Practice: Differential Perception of Supervision by Ekstein, Ellis, Polster, and Rogers. ***Journal of Counseling Psychology***, **31**(2):228-237.
- HOLLOWAY E.L.(1988) - Models of Counselor Development or Training Models for Supervision? Rejoinder to Stoltemberg e Delworth. ***Professional Psychology: Research and Practice***, **19**(2):138-140.
- HOLLOWAY, E.L.; Freund, R.D.; Gardner, S.L.; Nelson, M.L. e Walker, B.R.(1989)- Relation of power and Involvement to Theoretical Orientation in Supervision: An Analysis of Discourse. ***Journal of Counseling Psychology***, **36**(1):88-102.
- KAUDERER, S. e Herron, W.G.(1990)- The Supervisory Relationship in Psychotherapy over time. ***Psychological Reports***, **67**(2):471-480.
- LAMBERT, M.J. e Arnold, R.C.(1987)- Research and the Supervisory Process. ***Professional Psychology: Research and Practice***, **18**(3):217-224.
- MACHADO, P.M.(1991)- Bases Teóricas. Em Mabilde, L.C.[org.]- ***Supervisão em Psiquiatria e em Psicoterapia Analítica***, Porto Alegre : Ed. Mercado Aberto.
- MEAD, E.M.(1990)- ***Effective Supervision: A Task-Oriented Model for the Mental Health Profession***. New York : Brunner/Mazel Inc.
- PUTNEY, M.W.; Worthington, Jr. E.L. e McCullough, M.E.(1992)- Effects of Supervisor and Supervisee Matching on Interns' Perceptions of Supervision. ***Journal of Counseling Psychology***, **39**(2):258-265.
- ROBINER, W.N. e Schofield, W.(1990)- References on Supervision in Clinical and Counseling Psychology. ***Professional Psychology: Research and Practice***, **21**(4):297-312.
- SCHESTATSKY, S.S.(1991)- As Intervenções do Supervisor. Em Mabilde, L.C.[org.]- ***Supervisão em Psiquiatria e em Psicoterapia Analítica***. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto.
- SCHMIDT, J.P.(1979)- Psychotherapy Supervision: A Cognitive Behavioral Model. ***Professional Psychology***, **278-284p**.

SIEGEL, S. (1975) ***Estatística Não-paramétrica para Ciências do Comportamento***. S. Paulo: McGraw-Hill.

SILVA, J.F.G.(1991)- Aspectos da Comunicação na Supervisão Analítica. ***Revista Brasileira de Psicanálise***,25(2):279-289.

STOLTEMBERG, C.D. e Delworth, U.(1988)-Development Models of Supervision: It Is Development? Response to Holloway. ***Professional Psychology: Research and Practice***,19(2):134-137.

WAMPLER, L.D. e Strupp, H.H.(1976)- Personal Therapy for Students in clinical Psychology: A Matter of Faith?. ***Professional Psychology***,195-201p.

WORTHINGTON, Jr. E. L.(1984)- Use of Trait Labels in Counseling Supervision by Experienced and Inexperienced Supervisors. ***Professional Psychology: Research and Practice***,15(2):457-461.